

Regenbrecht, Aloysius

Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 41-56. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Regenbrecht, Aloysius: Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 41-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233746 - DOI: 10.25656/01:23374

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233746>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23374>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonasträße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Sträße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Sträße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönsträße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigsträße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausensträße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelsträße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelsträße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinsträße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichsträße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Sträße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinersträße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Sträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldsträße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannessträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Plancksträße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen

I. Hochschuldidaktik ist die Theorie des Lehr- und Lerngefüges an Wissenschaftlichen Hochschulen

Unter Didaktik verstehen wir in dieser Untersuchung — und hier schließen wir uns sinngemäß der ersten, weitesten der von Scheuerl differenzierten Definitionen an — Theorie des Lehr- und Lerngefüges. Als Glieder dieses Gefüges sind Lehrer und Schüler, Ziele und Inhalte, Methoden und Medien zu nennen¹⁾. Diese Glieder stehen in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis, sind gegenseitig voneinander abhängig. Es ist prinzipiell gleich, bei welchem Glied die Analyse beginnt, stets wird der Zusammenhang zu bedenken sein. Hochschuldidaktik — so lautet unsere These — ist als Sonderfall einer allgemeinen Theorie des Lehr- und Lerngefüges zu begreifen.

Dieses Verhältnis von einem Allgemeinen zum Besonderen ist nicht als Anwendung übergreifender Gesetzmäßigkeiten auf einen speziellen Bereich zu verstehen; vielmehr gilt es, die didaktischen Fragen in dem vorgegebenen Feld einer Wissenschaftlichen Hochschule zu diskutieren. Als konstituierende Merkmale dieses pädagogischen Raumes sind zu nennen: Einheit von Studium, Forschung und Lehre; Relation von Theorie und Praxis, Freiheit der Wissenschaft. Eine Untersuchung zur Hochschuldidaktik läßt so zwar nicht eine Übernahme der bisherigen Ergebnisse der schuldidaktischen Diskussion zu; wohl aber erkennt sie an, daß die prinzipiellen Fragestellungen der Didaktik auch im Bereich der Hochschule Gültigkeit haben.

Eine solche Aussage ist umstritten; hochschulgemäßes Studium wird geradezu als Gegenbild zum schulischen Lernen definiert. JASPERS etwa unterscheidet grundsätzlich Hochschullehre und Unterricht, wobei er Didaktik als eine Theorie von der schulischen Vermittlung von gesicherten Erkenntnissen versteht. „Lehre heißt Teilnehmenlassen an der Forschung . . . nur wer forscht, kann wesentlich lehren. Der andere tradiert nur Festes, didaktisch geordnet“²⁾. Dieses Zitat zeigt die beiden Merkmale, die anscheinend unausrottbaren Merkmale, die den Begriffen Lernen und Schule anhängen: Lernen gilt als Übernahme fester Lehrbuchsachverhalte, Didaktik als praktische Vermittlungskunst, die ein Lehrer deswegen können muß, weil er es mit Heranwachsenden bzw. Kindern zu tun hat. Abgesehen davon, daß hier der Unterricht fälschlicherweise als unkritische Weitergabe von Wissen verstanden wird, tritt Didaktik als Problem der Hochschullehre dann gar nicht auf.

„Unterricht“, definiert ROSSMANN übereinstimmend in derselben Veröffentlichung, „ist die Mitteilung eines geschlossenen Wissensstoffes, die Einübung

technischer Verfahrensweisen, die didaktische Kunst, ein je gewonnenes Ganzes an Erkenntnissen und Können in die faßlichste Gestalt zu bringen, in Lehrbüchern darzustellen⁽³⁾).

Von dieser Position aus ist der Begriff Hochschuldidaktik ein Widerspruch in sich. Didaktische Bemühungen müssen geradezu als eine Gefährdung des Wissenschaftsprozesses angesehen werden, wenn man sie als „Kunst der Mitteilung eines geschlossenen Wissensstoffes“ versteht. Folgerichtig formuliert JASPERS: „Die künstlichen Gängelbänder, die Studienpläne und alle die anderen Wege der Verschulung widersprechen der Universitätsidee und sind aus Anpassung entstanden“⁽⁴⁾).

Eine solche Auffassung von Lehre und Forschung führt zu zwei möglichen Konsequenzen. Das Scheitern der Studenten bei fehlender Führung wird einmal als natürlicher Selektionsprozeß begrüßt. Nur die Besten setzen sich durch, lernen gleichsam trotz ihrer Lehrenden. „Es ist in Kauf zu nehmen, vielleicht sogar erwünscht, daß die anderen in Ratlosigkeit, wie sie es anfangen sollen, aus Mangel an Leitung und Vorschrift möglichst gar nichts lernen“⁽⁵⁾).

Da eine solche Einstellung unter den Bedingungen und Anforderungen unserer Gesellschaft aber nicht durchzuhalten ist, entwickelt Rossmann die andere Konsequenz: Um einer Hochschullehre folgen zu können, ist ein umfassendes Unterrichtssystem in institutioneller Eigenständigkeit jeder Hochschule anzugliedern. Dort sind die nötigen Sachkenntnisse und Verfahrensweisen zu vermitteln. Hier hat dann die didaktische Begabung ihren Ort, der forschende Hochschullehrer kann sich von solchem Anspruch freihalten⁽⁶⁾).

Manche Forderungen nach Vermehrung der Stellen für Akademische Räte, die nach den Vorstellungen des Wissenschaftsrates „Unterrichtsaufgaben, die der Wissensvermittlung, der methodischen Schulung oder der Berufsvorbildung der Studenten dienen“⁽⁷⁾), übernehmen sollen, lassen ähnliche Schlüsse zu⁽⁸⁾).

In solchen Vorschlägen sind die Folgen einer fehlenden Hochschuldidaktik durchgezeichnet: Wird ein didaktischer Auftrag im Zusammenhang von Forschung, Lehre und Studium von der Hochschule zurückgewiesen, dann wird die negative Form einer Verschulung unausweichlich: es muß ein System einer reinen Wissensvermittlung und Nachhilfe aufgebaut werden, um die Mängel einer unpädagogischen Lehre auszugleichen. „Bei der Strafe der Zwangsverschulung muß sich jede Wissenschaft systematisch Rechenschaft darüber geben, wie man zu ihr gelangt“⁽⁹⁾).

Die Alternative lautet also: Entweder stellt sich die Wissenschaftliche Hochschule in all ihren Funktionen ihrer didaktischen Aufgabe, oder die so entschieden zurückgewiesene Trennung von Forschung und Lehre in Forschungsinstitut oder Forschungsinstitut einerseits und Lehruniversität oder Ausbildungsinstitut andererseits geht als Riß quer durch diese Hochschule selbst.

Eine Untersuchung des didaktischen Gefüges läßt wegen des Zusammenhanges seiner Glieder mehrere Ausgangspunkte zu. Man kann nach den Auf-

gaben des Hochschullehrers fragen oder nach den Zielen einer Wissenschaftlichen Hochschule oder — wie es in den neueren Diskussionen häufig geschieht — nach den Inhalten oder auch nach den Methoden. Wichtig bleibt nur, daß der Zusammenhang der Ausgangsfrage mit den übrigen Gliedern des Kategoriengefüges stets mitbedacht wird.

Der *Ausgangspunkt unserer Untersuchung* liegt in der weithin ungeklärten Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten wissenschaftlichen Lernens, oder, in den Termini einer Hochschuldidaktik gesprochen, nach den Bedingungen und Möglichkeiten des Studierens. Damit ist nicht lediglich eine Modefrage angesprochen, sondern die Wahl dieses Ausgangspunktes hat ihren Grund im vorherrschenden traditionellen Verständnis von Wissenschaftlicher Hochschule.

In vielen Definitionen des Begriffs Wissenschaftliche Hochschule ist wohl von Forschung, Lehre und ihrer Einheit die Rede, das Studieren aber bleibt meist unerwähnt. Man mag einwenden, daß der Begriff des Lehrens den des Lernens einschließe, daß man von einem Lehrer nur sinnvoll im Hinblick auf einen Schüler sprechen könne. Gerade ein solcher Hinweis aber macht deutlich, daß die Funktionen an einer Hochschule nur in einer Trias von Forschung, Lehre und *Studium* zu begreifen sind. Die mangelnde Berücksichtigung der Studienaufgabe offenbart das Fehlen einer Hochschuldidaktik.

Indem der Wissenschaftsprozeß unter dem Aspekt des Studierens betrachtet wird, werden Forschung und Lehre in ihrem Zusammenhang nicht bestritten; wohl aber wird die These aufgestellt, daß Forschung und Lehre sich erst unter ausdrücklichem Bezug auf die Studienaufgaben der Studenten in ihrer didaktischen Problematik zeigen.

Ein Beispiel mag diese These verdeutlichen. Das Grundgesetz der BRD spricht in Art. 5 von der Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre. Obschon das Studium nicht ausdrücklich genannt ist, so schließt doch die Freiheit der Wissenschaft folgerichtig die Freiheit des Zugangs zu dieser Wissenschaft, das Studieren, mit ein. So sind diese „drei Freiheiten“ von Forschung, Lehre und Studium aufeinander zu beziehen. Isoliert und absolut gesetzt kann jede dieser drei Freiheiten die beiden anderen ausschließen. Der Konfliktfall wird heute mit der Forderung nach weitgehender Mitbestimmung aller Beteiligten am Wissenschaftsprozeß angesprochen. Das Zusammenwirken von Forschung, Lehre und Studium im Gedanken der Freiheit der Wissenschaft ist ein hochschuldidaktisches Problem und ist als solches zu entfalten.

Mit dieser Ortsbestimmung ist zugleich eine Abgrenzung verbunden. Heute werden Strukturfragen der Hochschule unter dem Stichwort der Demokratisierung als hochschulpolitische Fragen diskutiert. Dabei sollte nicht aus dem Auge verloren werden, daß eine Hochschule sich in ihren didaktischen Aufgaben definiert. Die Hochschulpolitik hat die sehr wichtige Funktion, die optimalen Bedingungen für den Wissenschaftsprozeß herzustellen. Die Anerkennung solcher Bestrebungen darf aber nicht dazu führen, den Wissenschaftsprozeß selbst

kurzschlüssig politischen Gesetzen zu unterwerfen. Hochschuldidaktik führt zu einer Pädagogisierung der Hochschule; die Forderung nach Demokratisierung ist soweit legitim, als sie die Bedingungen für den pädagogischen Prozeß verbessert.

II. Die Hochschule als Ort wissenschaftlichen Studiums

1. Wissenschaft als Gegenstand und Ziel des Studiums

Eine Wissenschaft wird definiert in ihrem System, ihrer Methode und ihrer Objektivität. Das Streben nach Erkenntnis ist auf die Vollständigkeit des Systems gerichtet, erweist sich jedoch als unabschließbarer Prozeß. Wissenschaft hat Prozeßcharakter. So sehr der Wissenschaftler sich um gesicherte Erkenntnisse bemüht und diese auch in vorläufigen Antworten erreicht, so sehr muß er bereit und in der Lage sein, den erreichten Erkenntnisstand kritisch zu relativieren. Wenn wir dennoch von System sprechen, kann damit nur ein offenes System stets überholbarer Antworten gemeint sein; wenn wir Objektivität fordern, meinen wir keine Endgültigkeit, sondern die Nachprüfbarkeit im Nachvollzug der Methode.

Die Frage nach dem Studienziel kann bei einem solchen Gegenstand zunächst negativ ausgesagt werden: Es ist nicht das Ziel eines Studienganges, einen definierten Wissensstand zu erreichen. Eine solche materiale Begrenzung kann es nicht geben, wenn sich Wissenschaft als System offener und stets korrigierbarer Erkenntnisse darstellt. Das Ziel muß vielmehr die Teilnahme am Wissenschaftsprozess selbst sein, muß die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Leistung und Kritik einschließen.

Was aber soll aus diesem Gesamtbereich studiert werden? Je weniger das Studienziel material begrenzt werden kann, um so schwieriger stellt sich das Problem der Auswahl der Inhalte.

Wissenschaftliche Arbeit in einem offenen System wird in der Tat zu einer unabschließbaren und damit unabgrenzbaren Aufgabe. Das Studium droht uferlos auszuwuchern, wenn nicht ein Bezugspunkt gefunden wird, von dem her die einzelnen Elemente eine zusätzliche und zugleich das Feld einschränkende Bedeutung gewinnen. „Wissenschaft ist eine Erkenntnis, die sich selbst hervorbringt, ... die Möglichkeit, die Welt als Kosmos zu sehen. Sie wandelt so in sich selbst und würde sich ausdehnen wie ein Fettfleck, strukturlos, maßlos, sinnlos, wenn sie ganz sich selbst überlassen bliebe und nicht auch noch nach dem Warum und Wozu dieser Erkenntnis für das Leben zu fragen hätte“¹⁰).

Ein möglicher, heute viel diskutierter Bezugspunkt liegt in der gesellschaftlichen Relevanz der Forschungsergebnisse, d. h. in der Funktion der Wissenschaft für das Leben der Gesellschaft. In einer Welt, die durch die Verwissenschaftlichung aller Praxis gekennzeichnet ist, hängt der Fortschritt der Gesellschaft unlösbar mit dem Fortschritt der Wissenschaft zusammen. Die Gesellschaft ist auf die Resul-

tate der Wissenschaft angewiesen. „Die Verantwortung des Wissenschaftlers liegt in der Auskunftsbefähigung der Menschen unserer Zeit“⁽¹¹⁾. Ein solcher Zusammenhang impliziert nicht, daß der Wissenschaftler seine Autonomie, seine wissenschaftliche Freiheit aufgibt und sich gesellschaftlichen Zwängen beugt. Er darf sich gar nicht mit ihren Absichten identifizieren, sondern muß in kritischer Distanz zu ihr bleiben, um ihrem wahren Interesse dienen zu können. Das Interesse der Gesellschaft hat er selbst kritisch zum Gegenstand seiner Untersuchung zu machen, sich also in wissenschaftlicher Kritik seine Unabhängigkeit zu bewahren. Diese Reflexion isoliert ihn aber nicht im gesellschaftlichen Prozeß, sondern führt ihn gerade zur gesellschaftlichen Verantwortung hin, weil er die Bedeutung seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse sehen lernt.

Ob die Wissenschaft ihre Aufgaben und Probleme alleine aus einer innerwissenschaftlichen Systematik oder ihre Prioritäten aus der gesellschaftlichen Praxis gewinnt, ist für den Wissenschaftsprozess von erheblicher Bedeutung. Der Gang der Wissenschaft folgt im zweiten Fall nicht einer hypothetischen Einheit der Erkenntnis, sondern sieht sich von den drängenden Fragen der gesellschaftlichen Praxis herausgefordert.

Eben diese Praxis als Beruf ist das Studienziel des Studenten. Der Student soll jene Kenntnisse, Erkenntnisse und Haltungen in seinem wissenschaftlichen Studium gewinnen, die eine wissenschaftlich geleitete Praxis heute voraussetzt. Gemeint sind nicht jene Fertigkeiten, die den Absolventen der Hochschule an einem bestimmten Ort einsatz- und verwendungsfähig machen, sondern eine wissenschaftliche Bildung, die ihn in der Situation entscheidungsfähig und entscheidungsbereit hält.

Wenn die Frage nach dem „Gebrauchswert“ der wissenschaftlichen Erkenntnis nicht nur eine von außen kommende, wissenschaftsentfremdende Forderung ist, sondern wissenschaftliche Erkenntnis als theoretischer Zusammenhang von sich aus auf Praxis hin ausgelegt wird, dann entschärft sich der Gegensatz von Bildung und Ausbildung im Studiengang. Dann findet der Student im Wissenschaftsprozess an der Hochschule jene Fragen vor, die seine berufliche Aufgabe bestimmen werden. Der Gegensatz von wissenschaftlicher Bildung und berufsbezogener Ausbildung löst sich auf, sofern und soweit der Wissenschaftler in der Frage nach dem Sinn und der gesellschaftlichen Bedeutung seines Tuns die methodisch gesetzten Grenzen seines Faches überschreitet⁽¹²⁾. „Wissenschaftliche Bildung hat damit, unabhängig von ihrer eigenen Entwicklung, die gesellschaftsbezogene Funktion der Ausbildung angenommen“⁽¹³⁾.

Ein solcher Harmonisierungsvorschlag im Spannungsfeld Bildung — Ausbildung führt uns zu weithin noch ungelösten Fragen. Das Problem zeigt sich dann, wenn der Gang der Wissenschaft aus einer wissenschaftsimmanenten Systematik abgeleitet wird und ein Zusammenhang mit praxis-bezogenen Aufgaben nicht aufgezeigt werden kann. Dieser Konfliktfall wird sogar die Regel sein, ehe es nicht gelingt, einen innerlich notwendigen Zusammenhang zwischen „eigener Entwicklung“ und „gesellschaftsbezogener Funktion“ der Wissenschaft aufzuweisen.

Der deutsche Idealismus fand seine Antwort in der Einheit der Idee, in einem idealen Zusammenhang, der nicht nur eine wissenschaftlich gesicherte Einsicht, sondern auch die Normen für das gesellschaftliche Handeln umfaßte. So konnte für HUMBOLDT die Ausbildung in der „reinen Wissenschaft“ den Menschen zugleich zu produktivem Denken wie auch sittlichem Handeln erziehen. „Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt wird, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“¹⁴).

Dieser normative Anspruch einer durch Wissenschaft zu findenden Idee der Wahrheit ist heute bestritten. So bleibt nur übrig, entweder die Idee der Bildung durch Wissenschaft preiszugeben und sich mit positivem Herrschaftswissen zu begnügen oder aber einen neuen Zusammenhang zwischen methodisch geleiteter Einsicht und gesellschaftlicher Praxis überzeugend aufzuweisen¹⁵).

Studienziel und Studiengegenstand stellen uns so vor zwei grundlegende didaktische Fragen:

a) Welche Bedeutung hat es für die Auswahl der Inhalte, daß der Studierende mit einem Berufswunsch in die Hochschule eintritt und nach einer wissenschaftlichen Ausbildung in einem Beruf tätig sein soll? Ist es noch legitim, wissenschaftliche Bildung und Berufsausbildung zu trennen, wenn die Wissenschaft sich selber gesellschaftlichen Fragen zuwendet, ohne allerdings sich ihnen auszuliefern?

b) Welche Probleme des Wissenschaftsbereiches sind es wert, gefragt zu werden? Wo liegt für den Hochschullehrer die Rechtfertigung, sich dem einen Gegenstand zuzuwenden, den anderen zu vernachlässigen? Sind Kriterien bestimmbar, die eine solche Entscheidung begründen können?

In der zweiten Frage ist die Verantwortung des Wissenschaftlers für die Gesellschaft angesprochen. Die Verantwortung ergibt sich aus der Führungsaufgabe der Wissenschaft in dieser gesellschaftlichen Praxis.

Es bietet sich an, mit HARTMUT VON HENTIG hier von einer Wissenschaftsdidaktik zu sprechen, die dem Problem der Hochschuldidaktik noch vorausgeht. „Eine Didaktik der Wissenschaft hat das in aller Wissenschaft liegende didaktische Prinzip (d. h. die Darstellung der Sache auf einen Zweck hin) wahrzunehmen und reicht darum weit über den Lehrbetrieb hinaus — zurück in die Schule, voraus in das Leben der Gesellschaft“¹⁶). Die Antworten einer solchen Wissenschaftsdidaktik sind für eine Hochschuldidaktik von weitreichender Bedeutung.

2. Zur Methode wissenschaftlichen Studierens

Methode stellt sich unter unserem Frageansatz nicht als Lehrverfahren, sondern als Lernverfahren dar; ist nicht die Weise des Lehrens, sondern Methode ist Weg des Studenten.

Dieser Weg ist durch einen Ausgangspunkt bestimmt und sollte auf ein eindeutiges, möglichst operational gefaßtes Ziel gerichtet sein.

Schon der Ausgangspunkt zeigt sich umstritten. Dem Studenten wird mit dem Abitur die Hochschulreife zugesprochen. Begriff und Inhalt der Hochschulreife fanden vor 9 Jahren nach den Tutzingen Gesprächen in dem 9 Punkte umfassenden „Maturitätskatalog“ ihren Niederschlag. Dort wird zwar nicht mehr die Vollständigkeit der Inhalte, wohl aber die anthropologische Vollständigkeit geistiger Grundrichtungen angesprochen. Dieses Ziel konkurriert mit der Forderung, bereits die Oberstufe des Gymnasiums stärker zu spezialisieren, um das Lernen propädeutisch auf das künftige Studium hin auszurichten.

Es ist hier nicht zu entscheiden, welchen Sinn eine allgemeine Grundbildung als Ziel eines Gymnasiums haben kann — als Nachweis einer Studierfähigkeit für eine selbständige Teilnahme am Wissenschaftsprozess reicht sie nicht aus. Die wissenschaftliche Tätigkeit setzt die sehr konkrete Erfahrung ihres Vorgehens, ihrer Frageweise voraus. Da beides mit dem Abitur nicht gegeben ist, steht am Beginn des Studiums nicht die selbständige wissenschaftliche Arbeit, sondern die Forderung, dieses Arbeiten an Einzelaufgaben, an Projekten, zu lernen¹⁷⁾.

Die Aufgabe einer Hochschuldidaktik in der ersten Studienphase liegt wesentlich darin, solche Arbeitsvorhaben auszugrenzen, die ein Eindringen in wissenschaftsmethodisches Arbeiten ermöglichen. Solche Projekte sind allemal an Sachproblemen orientiert, ein Philosophieren über prinzipielle Möglichkeiten oder allgemeine Voraussetzungen der Wissenschaft, wie es in Einführungsvorlesungen oft versucht wird, kann diese Auseinandersetzung am konkreten Problem nicht ersetzen.

Das Arbeiten am Projekt, in dem der Student in die Methoden und zentralen Fragestellungen seines Wissenschaftsgebietes einzuführen ist, ist durch Studienveranstaltungen zu ergänzen, in denen das Studiengebiet in seinen Grundaspekten gegliedert dargestellt wird. Wo immer auch der Student eine Wahl treffen soll, muß er die auszuwählenden Gegenstände wenigstens umrißhaft erkennen. In seiner ersten Studienphase ist der Student so weithin auf Führung angewiesen. Wird die Freiheit seines Studiums, ein wichtiges Merkmal hochschulgemäßen Lernens, durch diese Führungsbedürftigkeit eingeschränkt?

Der Gedanke der Freiheit ist auch schulischem Lernen nicht fremd. Frei ist ein Lernprozeß, wenn der Schüler die Chance zur unmittelbaren Sachauseinandersetzung erhält, unfrei bleibt er, wenn mangelndes Problembewußtsein den Zugang zur Sache verhindert oder der Gegenstand nur mittelbar im Tun eines anderen sichtbar wird. HEINRICH ROTH hat in seinem Begriff der „originalen Begegnung“¹⁸⁾ einen Weg aufgewiesen, auf dem die Selbständigkeit und die Freiheit schulischen Lernens erhalten bleiben können.

Der Gegenstand sei in seine Ursprungssituation zu übersetzen, schreibt er, tote Lehrbuchsachverhalte seien in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln, aus denen sie entstanden sind.

Es soll nicht bestritten werden, daß auch durch eine Vorlesung, wie WENKE sagt, der „Student zu Aktivität und — im günstigen Fall — zum persönlichen Engagement aufgefordert und angeregt wird“¹⁹⁾.

Es bleibt aber zu fragen, ob solche vermittelnden Formen der Lehre nicht weit stärker als bisher durch Arbeitsformen ergänzt werden sollten, die den Studenten unmittelbar, in „Ursprungssituationen“, mit dem Problem konfrontieren. „Wie lernt man einen Gegenstand, wenn der Gegenstand kein Gegenstand, sondern ein Vorgang ist? Und zwar auch nicht nur eine Methode, (die man in eine Methodik zum Gegenstand des Lernens machen kann), sondern ein offener Prozeß, der sich selbst zu verändern in der Lage ist, ja in dieser Veränderung sein Wesen hat?“²⁰).

Wissenschaftliches Lernen muß darauf angelegt sein, die Entstehung der Probleme zu verfolgen, nicht lediglich ihre Lösungen zu untersuchen. Gelingt es dem Studenten, ein ausreichendes Problembewußtsein zu gewinnen, so ist er in seinem Erkenntnisstreben primär, d. h. von der Sache selbst motiviert. Andere, sekundäre Motivationen, die allzu leicht als äußerer Druck empfunden werden, (Übungsscheine), treten zurück oder erübrigen sich gar.

Ein Weg zur Weckung des Problembewußtseins liegt in der Mitwirkung der Studenten bei der Planung von Lehrveranstaltungen. Es ist wert zu untersuchen, inwieweit Studenten beim Aufsuchen und Abgrenzen von Problemen einen eigenen Beitrag leisten können. Selbst wenn ihr Beitrag nur dazu führte, die Probleme an jener Stelle aufzugreifen, die dem Stand ihres Wissens und ihrer Erfahrung entspricht, läge darin ein didaktisch bedeutsamer Gewinn. Auch wenn die Eingrenzung der Fragen nur unter starker Anleitung des Dozenten gelingt, so gibt doch die erworbene Fragehaltung dem Studenten die Möglichkeit, Formen selbständigen und partnerschaftlichen Arbeitens auch im Raum der Hochschule zu erproben. Durchführung und Kontrolle können in freier Verantwortung von Studenten mit getragen werden, wie kürzlich eine Seminargruppe der Pädagogischen Hochschule Berlin überzeugend dargestellt hat.

Eine zweite Möglichkeit, pädagogische Probleme im Prozeß des Entstehens zu erfassen, liegt in der Beobachtung und Analyse konkret vorgegebener pädagogischer Situationen. Das Studium der Erziehungswissenschaft sollte nicht darauf verzichten, den Studenten in die Analyse „lebendiger Handlungen“ einzuführen. Die Erziehungswissenschaft kennt die Vergegenwärtigung pädagogischer Probleme durch „Erinnerung“ (auch historisch vermittelter Erinnerung) und Anschauung. Einen direkten Zugang bietet die mit empirischen Methoden gesicherte Beobachtung der Unterrichtswirklichkeit sowie die eigene Erfahrung erzieherischen Handelns.

Die Pädagogische Hochschule hat unter anderen Zielsetzungen bis heute ihren Kontakt zur Erziehungswirklichkeit, vor allem zur Schule, zu erhalten gewußt. Es gilt heute, jene Sachverhalte aufzuschließen und jene Methoden weiter auszubilden, die gerade am Studienbeginn den Studierenden in die Unmittelbarkeit des pädagogischen Problems führen. Ein Student, der sich einer solchen pädagogischen Führung zum Problem nicht verschließt, gibt seine studentische Freiheit nicht auf, sondern erwirbt allererst die Voraussetzung zu ihrem Gebrauch. Die Freiheit des Studenten ist keine Gegebenheit, sondern eine Leistung, die in einer Sequenz von Aufgaben an der Hochschule erworben werden muß.

Die Frage nach dem Problem der Motivation im Lern- und Studienprozeß sollte hier als Beispiel für didaktische Probleme dienen, die als durchgängige Fragestellungen sowohl die Schul- als auch die Hochschuldidaktik durchziehen. Andere Probleme lassen sich unschwer aufzählen: Die Forderung nach Definition der Lernziele, die Regel der Spontanverarbeitung, die Bedeutung des Tuns und Ausführens im Lernprozeß, die pädagogische Funktion von Prüfung und Leistungskontrolle, des Gruppenunterrichtes und der programmierten Unterweisung.

Wir beobachteten z. B. eine überraschende Zustimmung zu Formen des Gruppenunterrichtes im Hochschulbereich, die, zunächst durch Massenprobleme als Notbehelf erzwungen, heute immer mehr in ihren pädagogischen Möglichkeiten gewürdigt werden. Auch der programmierte Unterricht und der Einsatz technischer Medien wird bei geeigneten Gegenständen die Studienaufgaben besser bewältigen helfen.

Die Hochschuldidaktik muß sich systematisch mit jenen Einsichten und Erfahrungen auseinandersetzen, die die Diskussion um die Methode des Lernens und Lehrens bisher aufgewiesen hat. Diese Ergebnisse erhalten auch im Raum der Hochschule in angemessener Abwandlung ihre Bedeutung.

3. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Studienprozeß

Der Tradition wissenschaftlicher Hochschulen ist die Hinwendung zur Praxis durchaus fremd. Die wissenschaftliche Kunst soll sich nach FICHTE in möglicher Reinheit absondern und in sich selbst konzentrieren; jener andere Teil soll in anderen für sich bestehenden Einrichtungen für sich geübt werden²¹⁾.

Die Trennung der Wissenschaft von ihrer Anwendung im Leben ist ein Axiom dieser Wissenschaftsauffassung und der auf sie gegründeten Universität²²⁾.

Dieser Grundsatz hat sich in der Universitätsidee durchgesetzt. Heute teilt sich der Ausbildungsweg akademischer Berufe in eine theoretische Phase an der Universität und in eine praktische Phase in Berufsnähe. Der Wissenschaftsrat unterstreicht diese Trennung: „Eine Vermengung dieser beiden Ausbildungsweisen stört die wissenschaftliche Hochschule in der Erfüllung ihrer Aufgaben“²³⁾.

Soweit die berufspraktische Ausbildung in der Einübung beruflicher Verfahrensweisen besteht, ist gegen eine Absonderung nichts einzuwenden. Der Anspruch, einen berufsfertigen Lehrer auszubilden, stellte bisher auch die pädagogische Hochschule vor unlösbare Aufgaben.

Der Fehler in der Argumentation aber liegt da, wo pädagogisches Tun als Technik, als Anwendung theoretisch erworbener Kenntnisse verstanden wird.

Erzieherisches Handeln ist aber nicht als Technik, sondern als Praxis zu begreifen. Technisches Handeln bedeutet den Einsatz von Mitteln zu einem vorgegebenen Zweck. Es ist auf die Herstellung einer Sache gerichtet, wobei über die Zwecke vorab entschieden ist und lediglich die Mittel in der Situation entsprechend ausgewählt werden. Die konkrete Situation ist das Feld der Anwendung.

Erzieherisches Handeln dagegen ist auf das Mithandeln des Educandus angewiesen. Dessen unableitbare Individualität gibt jedem erzieherischen Akt den Charakter des Ursprünglichen. Die pädagogische Theorie sucht wohl den Entscheidungsraum in allgemeinen Begriffen zu beschreiben, das erzieherische Handeln schließt jedoch jeweils eigene Entscheidungen in der Situation ein, ist selber wissenschaftlich auszuweisendes Tun.

Die Erziehungswissenschaft ist als „Theorie von Praxis“ nur ein besonders ausgeprägter Sonderfall des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Wissenschaftsprozess überhaupt. Soweit die Wissenschaft neue Möglichkeiten des Handelns bereitstellt, muß die Orientierung im Handeln heute selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht werden, um Mißbrauch zu vermeiden. „Der vorwissenschaftliche Horizont der Erfahrung wird infantil, wenn der Umgang mit den Produkten angespanntester Rationalität auf naive Weise in ihn eingelebt werden soll“⁽²⁴⁾.

Der Wissenschaftsrat hat in der Anerkennung der bestehenden Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung die Möglichkeit vergeben, die Berufspraxis stärker in die wissenschaftliche Ausbildung zu integrieren. Die Pädagogischen Hochschulen haben — zumindest in der Theorie — bereits in der Frühzeit der Preußischen Akademien den Zusammenhang von Theorie und Praxis im Studienprozeß immer wieder betont. „Nicht eine pädagogische Theorie zu hören, aufzuschreiben und dann in der Schule zu „verwirklichen“, wie man damals schon zu sagen pflegte, wurde zur Aufgabe der Studierenden gemacht, sondern zu lernen, wie man „theoretisierend“ in der Schulpraxis steht“⁽²⁵⁾.

Wie aber lernt man Theoretisieren — und nicht eine bloße Theorie? Nur dadurch, daß man sich selber beobachtend und erkennend und handelnd in die pädagogische Situation stellt. Die Erziehungspraxis muß als Beobachtungs- und Entscheidungsfeld in das Studium einbezogen werden⁽²⁶⁾.

„Die angemessene Vermittlungsform für solche Information und Einstellungsanbahnungen ist nicht so sehr die verbale Belehrung (obwohl unentbehrlich) als vielmehr ein didaktisches Exerzitium, das zur Aktionsbasis die Schulpraxis der Alltagswirklichkeit hat“⁽²⁷⁾.

Die Hochschuldidaktik an einer pädagogischen Hochschule hat die Formen eines solchen „didaktischen Exerzitiums“ noch zu entwickeln. Wohl fehlt es nicht an Einzelbeispielen für die Fruchtbarkeit dieses „Denkens am Tun“. Es fehlt aber noch ein überzeugend dargestellter Aufbau eines didaktischen Exerzitiums, das von einer „Analyse der Schulwirklichkeit“ in den Anfangssemestern über Beobachtung- und Gestaltungsaufgaben in den Tages- und Blockpraktika bis zu einem Experimentalpraktikum hin entwickelt werden könnte.

Es fehlen auch noch weithin die Methoden, die vielfältige Erziehungswirklichkeit in ihrer Faktorenkomplexion zu erfassen und darzustellen. Die Methoden in den empirischen Sozialwissenschaften sowie technische Formen der Unterrichtsaufzeichnung lassen aber heute schon erkennen, daß ein solches Exerzitium möglich ist.

Im „Denken am Tun“ lösen wir aber noch ein weiteres hochschuldidaktisches Problem. Moderne Wissenschaft ist durch ihre Spezialisierung gekennzeichnet. Der Student wählt aus einer Vielzahl von Fächern seine Studiengebiete, bleibt aber dennoch gehalten, die Korrespondenz von Fachstudium und Grundstudium der Erziehungswissenschaft in ihren Gliederungen ob seiner didaktischen Aufgaben willen nicht aufzugeben. Je spezieller seine Fragestellungen werden, um so schwerer wird es, zugehörige Wissenschaften in ihrem Zusammenhang zu erfassen. Das ändert sich in dem Augenblick, in dem die Praxis als Gegenstand der Forschung in den Blick kommt. Der Erziehungsprozeß ist allen Aspekten einzelwissenschaftlicher Beobachtung zugänglich und alle Einzelwissenschaften leisten ihren Beitrag zur Gestaltung eines solchen Prozesses. Wenn heute der Verlust eines einheitlichen philosophischen Weltbildes beklagt wird, so ist eine solche Einheit zwar auch nicht im Erziehungsprozeß herzustellen, wohl aber treffen sich die Antworten der verschiedenen Wissenschaften im pädagogischen Handeln. Das Studium der Erziehungswissenschaft angesichts der Erziehungswirklichkeit zwingt zur interdisziplinären Kooperation. Hier wird dem Studenten diesseits einer hypothetischen Einheit der Wissenschaften deutlich, daß in der Praxis, wenn nicht schon eine Einheit, so doch ein Zusammenhang wissenschaftlicher Disziplinen gegeben ist.

4. Zum Verhältnis von Studium und Forschung

Der Wissenschaftsrat hat in seinen Empfehlungen von 1966 erneut dargelegt, weshalb prinzipiell an der Einheit von Forschung und Lehre an den deutschen wissenschaftlichen Hochschulen festzuhalten sei. Zugleich aber räumt er einschränkend ein, daß nur bei einer Differenzierung der Studienziele diese Forderung aufrechterhalten werden könne. Nicht von allen Studenten soll die selbständige Mitwirkung an der Forschungsarbeit erwartet werden, für den weitaus größeren Teil liege das Ausbildungsziel in der Erziehung zu selbständigem, kritischem Denken. Erst das Aufbaustudium führe zur selbständigen Mitwirkung an der Forschung.

Eine Unterscheidung wissenschaftlicher Arbeit in kritische Auseinandersetzung mit vorliegenden Ergebnissen einerseits und Beteiligung an der Erforschung neuer, bisher nicht vorliegender Erkenntnisse andererseits, ist realistisch. Sie gilt gleicherweise für die Lehrenden, nur daß dort nicht horizontal, sondern vertikal zu differenzieren ist. Jeder Lehrende ist bei der fortschreitenden Spezialisierung und Ausweitung der Wissenschaft allenfalls nur auf einem schmalen Sektor selbständig forschend tätig; er muß in der Lehre einen viel breiteren

Sektor wissenschaftlich vertreten. Eine solche Unterscheidung befreit die Wissenschaftliche Hochschule von der Fiktion, jede ihrer Funktionen sei direkt auf die Erweiterung des objektivierten Erkenntniszusammenhanges gerichtet. Sie gibt jenen Lern- und Lehraufgaben Sicherheit, die unter wissenschaftlichem Anspruch die geistige Selbständigkeit und Kritikfähigkeit stärken.

Gleichwohl hat der VDS auf seiner 19. o. M. V. in Göttingen im März 1967 sich scharf dagegen ausgesprochen, „ein mit Forschung verbundenes Studium nur als Möglichkeit freiwilliger Beschäftigung zusätzlich zum obligatorischen Studium oder als Privileg einer kleinen Elite im Aufbaustudium vorzusehen“²⁸⁾. Und er fragt, wie bei der Ausgliederung der Forschungsaufgaben die „Erziehung zum selbständigen kritischen Denken durch Wissenschaft“ realisiert werden könne.

Eine Antwort ist möglich, wenn wir als Forschung nicht allein den erzielten objektiven Erkenntniszuwachs, sondern auch den subjektiven Erkenntnisprozeß betrachten. Die Wiederholung und Überprüfung einer empirischen Untersuchung oder der kritische Vergleich vorliegender Thesen aktiviert im Studierenden eben jene Kräfte kritischer Selbstvergewisserung, die auch ein neu einzuschlagender Weg erfordert. Vom Subjekt her gesehen hat die kritische Auseinandersetzung mit einem vorliegenden Ergebnis die gleichen Kriterien wissenschaftlichen Denkens, wie die Mitarbeit am bisher ungelösten Problem. Der Unterschied liegt lediglich im Moment der Führung; einmal ist die Führung durch bereits vorliegende Ergebnisse gegeben, die zur Zustimmung oder zum Widerspruch herausfordern, zum anderen liegt die Führung wesentlich bei der methodischen Anleitung durch einen Lehrer. „Wir drücken uns oft so aus, als ob eigenes Forschen ein besonderes Vorrecht der Forscher oder der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der übrigen Welt restlos und nicht zweifelhaft bekannt ist“²⁹⁾.

Wo wissenschaftliche Arbeit als völlig selbständige Forschung geleistet wird, d. h. wo keine Führungsbedürftigkeit vorliegt, wird aus dem Lernenden im Akt des Forschens ein Lehrender, wenn auch nur in diesem begrenzten Sektor. Dieser Fall wird an der Hochschule hoffentlich immer auch eintreten, und er ist auch in dem ersten Studienabschnitt nicht auszuschließen. Grundsätzlich sind also Dozenten wie Studenten an Forschung, Lehre und Studium an der Hochschule beteiligt, mögen die Schwerpunkte auch ungleich verteilt bleiben.

5. Zum Aufbau des Studiums

Die Ordnung seines Studienganges stellt den Studierenden vor zwei zentrale Probleme. Seine wachsende Selbständigkeit verlangt einen fortschreitenden Aufbau und zugleich eine zunehmende Spezialisierung in den Aufgaben, die von ihm zu bewältigen sind. Die mit dem Wesen moderner Wissenschaft gegebene

Spezialisierung verlangt ihrerseits eine fortlaufende Zusammenschau der Probleme, die im Fachbereich auftreten. Beide Aufgaben machen eine Planung, eine Ordnung des Studiums unumgänglich.

Zum Studienaufbau sind sowohl von den Studenten wie vom Wissenschaftsrat Systeme von gegliederten Studiengängen vorgeschlagen worden, die durch Prüfungen voneinander geschieden sind. Eine solche Gliederung kann nur begrüßt werden, wenn die Einzelziele operational gefaßt sind, d. h. wenn sie in konkreten Aufgaben beschrieben werden können. Sind solche Ziele in sich geordnet und aufeinander bezogen, so zeichnet sich für den Studenten von der Sache her ein Stufengang in seinem Studiengang ab.

Die Erziehungswissenschaft hat eine solche Gliederung, die sich nicht in einem Stoffkatalog erschöpfen darf, noch zu entwickeln. Vorschläge, die sich allerdings nicht auf eine zeitliche Gliederung erstrecken, sind kürzlich von der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gemacht worden³⁰⁾. Fragwürdig wird ein solches System von Aufgaben da, wo es nicht nur als sachliche Ordnung eines Studienganges, sondern zugleich als System überprüfbarer Leistungen gedacht ist. Die vom Wissenschaftsrat vorgesehene Zwischenprüfung soll „der Kontrolle und der Selbstkontrolle der Studenten dienen und das Anfangsstudium unmittelbar steuern“³¹⁾.

Es ist nicht einzusehen, wie der wissenschaftliche Anspruch, der vom Wissenschaftsrat selber als selbständiges, kritisches Denken formuliert ist, durch eine Leistungsprüfung gesichert werden kann. Es liegt der Schluß nahe, daß „Regelung“ und „unmittelbare Steuerung“ einen Lerndruck erzeugen, von dem sich die Studenten mit dem Ablegen der Prüfung entlasten werden. Dann bauen sie ihr Studium nicht auf, sondern erledigen es in Teilen, und schieben immer das beiseite, was sie in der Zwischenprüfung hinter sich gebracht haben³²⁾. Vor der Einführung einer obligatorischen Zwischenprüfung wäre es Aufgabe einer Hochschuldidaktik, sowohl die Prüfungsordnungen auf ihren Zweck hin zu bestimmen als auch die Rückwirkung auf die Studienabsichten, die Studienplanung und den Studienverlauf genau zu untersuchen. Leistungsanforderungen sollen den Studiengang sachlich motivieren, nicht durch Selektion zu regeln versuchen³³⁾.

III. Zusammenfassung

Hochschuldidaktik, so lautete unsere Eingangsthese, ist die Theorie des Lehr- und Lerngefüges im Raum der Hochschule. Dozenten und Studenten sind im Wissenschaftsprozess nicht nur in der gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, sondern im Erkenntnisprozess im Gedanken der Führung miteinander verbunden. Das Studium ist durch Führungsbedürftigkeit gekennzeichnet, der Forschungsprozess auf Mitteilung, d. h. auf Lehre hin angelegt. Führung und Geführtwerden kann in den Personen wechseln. Die Korrelation von Lehren und Lernen bleibt erhalten und konstituiert auch in der Hochschule das Problem der Didak-

tik. Hochschuldidaktik ist allerdings nicht lediglich eine Anwendung von allgemeinen didaktischen Gesetzmäßigkeiten auf den konkreten Fall der Hochschule, sondern es gilt, die didaktischen Fragen der konkreten Situation angemessen neu zu stellen.

Dazu gehören:

1. Fragen nach dem Ziel des Hochschulstudiums, das in der Spannung von wissenschaftlicher Bildung und beruflicher Ausbildung zu diskutieren ist,
2. Fragen nach den Inhalten des Hochschulstudiums, die in der Spannung von Repräsentanz des Wissenschaftsgebietes und gesellschaftsbezogener Bedeutung stehen,
3. Fragen nach den Methoden des Hochschulstudiums in der Spannung zwischen geleiteter kritischer Auseinandersetzung (einschließlich des Erwerbs der dazu notwendigen Voraussetzungen) und selbständiger Teilnahme am Forschungsprozeß, und schließlich
4. die Frage nach den Medien, den modernen Hilfsmitteln didaktischer Arbeit, die das bisher vorherrschende gesprochene und geschriebene Wort wirkungsvoll ergänzen können.

Diesen Problemen voraus gehen die Fragen einer Wissenschaftsdidaktik, in denen die Führungsfunktion der Wissenschaft in der Gesellschaft angesprochen wird. Als Folge hochschuldidaktischer Überlegungen schließen sich politische Probleme der Hochschulstruktur an, in der die Bedingungen für eine optimale didaktische Arbeit hergestellt werden müssen.

Die Interdependenz aller Glieder des didaktischen Feldes verbietet jede Isolierung von Teilproblemen. Hochschuldidaktik darf daher weder auf die inhaltliche Seite als Tradierung von Wissenschaft (Objektseite) noch auf das Methodenproblem als Optimierung von Lernprozessen (Subjektseite) reduziert werden; ist also weder als Frage nach der optimalen Formulierung von wissenschaftlichen Aussagen noch als Theorie der Initiierung und Steuerung von Lernprozessen zureichend definiert. Erst im Zusammenhang aller Einzelglieder des Lehr- und Lerngefüges samt ihren anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen entfaltet sich das Problem einer Hochschuldidaktik.

Anmerkungen

- 1 Vgl. PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 54. Jg., H. 9, 1962.
- 2 KARL JASPERS u. KARL ROSSMANN: Die Idee der Universität, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1961, S. 64 ff.
- 3 A. a. O.: S. 192.
- 4 A. a. O.: S. 74.
- 5 A. a. O.: S. 76.
- 6 Vgl.: A. a. O., S. 211 ff.
- 7 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neugliederung des Lehrkörpers an den Wissenschaftlichen Hochschulen, Tübingen 1965, S. 14.
- 8 Besonders deutlich in den „Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums in den Philosophischen Fakultäten“, wenn es dort heißt: „Das Anfangsstudium (der Geschichte) besteht aus: 1) je einer Vorlesung in alter, mittelalterlicher und neuerer Geschichte... und einer im Anschluß an jede dieser Vorlesungen gehaltene zweistündige Einführungsübung, in der das Verständnis der Vorlesung und der dargebotene Stoff gesichert werden sollen,“ und „die Einführungsübung wird in Anlehnung an eine Vorlesung von einem Akademischen Rat gehalten.“ GERD TELLENBACH/REINHARD MIELITZ: Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums in den Philosophischen Fakultäten, Göttingen 1966, S. 21 u. S. 15.
- 9 HARTMUT VON HENTIG: Universität und höhere Schule, Gütersloh 1967, S. 41.
- 10 HARTMUT VON HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft; in: Frankfurter Hefte, 21. Jg. 1966, S. 169.
- 11 WERNER HOFFMANN: Universität, Ideologie, Gesellschaft, Frankfurt 1968, S. 38.
- 12 Vgl. JOACHIM RITTER: Die Aufgabe der Geisteswissenschaften in der modernen Gesellschaft; in: Jahresschrift 1961 der Gesellschaft zur Förderung der Westf.-Wilhelms-Universität zu Münster, S. 11 ff. „Solange... die Auseinandersetzung um die Universität nicht den Bannkreis durchbricht, indem die Theorie = Philosophie in der Entgegensetzung zur Gesellschaft und die gesellschaftliche Funktion der Wissenschaften = praktische Anwendung und Ausbildung in der Entgegensetzung zu Theorie sein sollen, ist kein Fortkommen.“
- 13 VDS: Studenten an neuen Universitäten, Beuel 1966², S. 20.
- 14 W. VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin; in: ERNST ANRICH: Die Idee der deutschen Universität, Darmstadt 1956, S. 379.
- 15 Der mangelnde Konsensus in dieser zentralen Frage birgt den Keim zu zahlreichen Konflikten im Bereich der wissenschaftlichen Hochschulen in sich. MOLLENHAUER geht dieser Frage in seinem Beitrag zum pädagogischen Hochschultag ausdrücklich nach, wenn er in seiner These 9 formuliert: „Hochschuldidaktik ist danach also die Theorie der wissenschaftlichen Mitteilung und ihrer gesellschaftlichen Bedingungen.“ Selbst wenn man die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen der Wissenschaftsprozess vollzogen wird, als Wesensmerkmal verstanden wissen will, stellt sich die Frage, welche anderen Merkmale Wissenschaft außer-dem definieren und vor allem, wie diese Merkmale widerspruchsfrei zusammengehören. Das Problem ist mit solcher Aufreihung erst gestellt, nicht gelöst.
- 16 HARTMUT VON HENTIG: Universität und höhere Schule, Gütersloh 1967, S. 38.
- 17 A. a. O., S. 22.
- 18 HEINRICH ROTH: Die originale Begegnung als methodisches Prinzip; in: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1965⁸, S. 109 ff.
- 19 HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts; in: Didactica, H. 3/4 1967, S. 207.

- 20 HARTMUT VON HENTIG: Das Lehren der Wissenschaft; in: Frankfurter Hefte, 21. Jg. 1966, S. 165.
- 21 JOHANN GOTTLIEB FICHTE: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt (1807). § 22.
- 22 Vgl.: HELMUT SCHELSKY: Einsamkeit und Freiheit, Hamburg 1963, S. 89 ff.
- 23 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966, S. 22.
- 24 JÜRGEN HABERMAS: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung; in: Wider die Untertanenfabrik, hrsg. v. Stephan Leibfried, Köln 1967³, S. 17.
- 25 HELMUT KITTEL: Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen, Berlin, Hannover, Darmstadt 1957, S. 150.
- 26 Als Gegenstand der Untersuchung ist die Erziehungswirklichkeit mehr als „Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage“. Wohl fordert die rechtverstandene Anschauung die Strenge des Begriffs und die Erfahrung erschließt die pädagogische Verantwortung. Allzu bereitwillig aber werden heute noch Anschauungen im ungeleiteten Hospitium und Erfahrung im Praktikum unter Leitung eines Mentors erwartet. Hier wird die Schulpraxis bestenfalls Voraussetzung, nicht Gegenstand des Studiums. Es mag müßig erscheinen, hier die Notwendigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis zu betonen. Seit dem 1. Päd. Hochschultag ist diese Forderung, ja das Bekenntnis der Einheit von Theorie und Praxis nicht verstimmt. Die Wirklichkeit unserer Hochschulen aber zeigt ein großes Unbehagen gegenüber solchen Aufgaben. Soweit unter dem Druck der Studentenzahlen eine zeitliche Entlastung gesucht wird, ist die Situation zwar nicht zu rechtfertigen, wohl aber zu verstehen. Dahinter verbergen sich aber auch prinzipielle Unsicherheiten in der Frage nach den noch ungelösten Formen der Integration von Theorie und Praxis im Studiengang.
- 27 PAUL HEIMANN: Didaktik als Theorie und Lehre; in: Die Deutsche Schule, 54. Jg., H. 9, 1962, S. 413.
- 28 VDS: Beschlußsammlung 19. oMV. Göttingen März 1967, Bonn 1967, S. 14.
- 29 JOHN DEWEY: Wie wir denken, Zürich 1951.
- 30 Vgl.: Dt. Ges. f. Erziehungswissenschaft: Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., H. 4, 1968, S. 386—390.
- 31 Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Neuordnung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen, Bonn 1966, S. 11.
- 32 Vgl. HANS WENKE: Wie können Schulzeit und Studium verkürzt werden; in: Christ und Welt, Nr. 37 vom 11. 9. 1964, abgedruckt in: HEINZ THEODOR JÜCHTER: Studienreform 1965, Bonn 1965, S. 154 ff.
- 33 Vgl. auch Protokoll der 20. oMV. des VDS vom 4.—10. 3. 68 in München, Beschluß Nr. 318 a (Manuskript).